

Dettenborn, Harry; Lautsch, Erwin

Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 5, S. 745-774



Quellenangabe/ Reference:

Dettenborn, Harry; Lautsch, Erwin: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 5, S. 745-774 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112402 - DOI: 10.25656/01:11240

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112402>

<https://doi.org/10.25656/01:11240>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 5 – September 1993

Thema: Aggressivität und Gewalt

- 717 ACHIM LESCHINKSY
Gewalt von Jugendlichen – Einführung in den Themenschwerpunkt
- 721 KURT CZERWENKA
Unkonzentriert, aggressiv und hyperaktiv. Wer kann helfen?
- 745 HARRY DETTENBORN/ERWIN LAUTSCH
Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive
- 775 GABRIELE NIEBEL/REINER HANEWINKEL/ROMAN FERSTL
Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen
- 799 KAI UWE SCHNABEL
Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland –
eine Synopse empirischer Befunde seit 1990

Diskussion

- 825 JÖRG RAMSEGER
Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung
- 837 HERWART KEMPER
Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform
- 857 KARL FRANZ GÖSTEMEYER
Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit
Pluralismus und Dogmatismus

Besprechungen

- 873 HANS-ULRICH MUSOLFF
*Hermann J. Forneck: Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische
Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner
Bildung*

Franz Grubauer et al. (Hrsg.): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie

Bruno Nieser: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung

879 HERBERT ZDARZIL

Werner Wiater (Hrsg.): Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik

882 KLAUS PRANGE

Bernhard Koring: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende

Dokumentation

887 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Topic: Aggressiveness and Violence

- 717 ACHIM LESCHINSKY
Violence of young persons – An Introduction
- 721 KURT CZERWENKA
Distracted, Aggressive, Hyperactive. Who is able to help?
- 745 HARRY DETTENBORN/ERWIN LAUTSCH
Students' Attitude to Aggression in School
- 775 GABRIELE NIEBEL/REINER HANEWINKEL/ROMAN FERSTL
Violence and Aggression in Schools in Schleswig-Holstein
- 799 KAI UWE SCHNABEL
Hostility to Foreigners Among German Youth – A synopsis
of empirical results from 1990 onward

Discussion

- 825 JÖRG RAMSEGER
Schooling between Instruction and Personal Experience
- 837 HERWART KEMPER
Practical Learning – A Contribution to Educational Reform
- 857 KARL FRANZ GÖSTEMEYER
Post-Modern Pedagogics? The critical approach to pluralism and
dogmatism

Reviews

873

Documentation

- 887 Recent Pedagogical Publications

Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive

Zusammenfassung

In einer Befragung von 2553 Schülern wurde deren Sichtweise auf schulische Aggression sowie ihre Eigenbeteiligung erkundet. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Kenntnis der Alltagstheorien der Schüler das Selbstverständnis und die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrern fördern können. Es wurden Ursachendenken der Schüler, Intensität von Schutzdenken, Arten von Schutzstrategien und Schutzhandeln sowie Kommunikationsbereitschaft über Aggression mit Lehrern und Eltern erfaßt. Es ergaben sich differenzierte Beziehungen zu demographischen Daten sowie zur Eigenbeteiligung der Schüler am aggressiven Geschehen als „Täter“ und „Opfer“, die auf der Grundlage von Aggressionstheorien sowie psychologischen Kontroll- und Reaktanztheorien interpretiert und in ihren schulpraktischen Konsequenzen diskutiert werden.

1. Problemstellung und Hypothesen

Das Thema Aggression und Gewalt in der Schule hat Konjunktur, in der Presse vor allem, aber auch in der schulpolitischen Diskussion, in den Reflexionen von Lehrern über ihren Beruf und über notwendige Fortbildung, nicht zuletzt in Teilen der Fachliteratur. Das seit Beginn der 70er Jahre immer häufiger verbalisierte Problem wird dabei bezüglich der Häufigkeitstendenzen, der Ursachen und der Auswege sehr kontrovers diskutiert. In der Einschätzung der *Häufigkeit* scheint sich aber der Grundtenor einer rapiden Zunahme durchzusetzen (z. B. BAUMANN 1992; HURRELMANN 1991). Die noch 1989 im „Gewaltgutachten“ einer unabhängigen Regierungskommission (SCHWIND u. a. 1989, S. 70) getroffene Feststellung, „daß Gewalt an den deutschen Schulen grundsätzlich kein zentrales Thema ist“, scheint den jüngsten Entwicklungen nicht mehr standzuhalten. Dessen ungeachtet gilt die viel beklagte Tatsache (HURRELMANN 1989, 1991; WEINREICH 1987; FELTES 1989), daß repräsentatives Zahlenmaterial und schlüssige Untersuchungen nicht vorliegen. Wo die Zunahme aggressiven Verhaltens im Schulbereich postuliert wird, dienen als Quelle vor allem Kasuistik – am klarsten in der dramatisierenden Mediendarstellung –, Erfahrungen von Schulpraktikern, Eltern, Schülern, ferner in Aufrechnungen von Reparaturkosten für Schäden aus schulvandalistischen Handlungen durch Schulbehörden bzw. Schulträger oder Versicherungen.

Für die Erforschung von *Ursachen* werden ebenfalls erhebliche Mängel beklagt. Meist wurden nur allgemeine Schüler- und Umgebungsmerkmale beschrieben (SCHWIND u. a. 1989), Faktoren lediglich gleich „Warensortimenten großer Kaufhäuser“ nur aufgelistet (LÖSEL u. a. 1989, S. 85), die Komplexität

des Ursachengefüges vernachlässigt (OLWEUS 1984; GOLDSTEIN u. a. 1984; WEINREICH 1987; HURRELMANN 1989) oder Theorien einseitig favorisiert (vgl. FELTES 1989; HABERMANN-MORBEY 1988). Zu den strittigen Fragen gehört, ob es eine spezifische Ursachentheorie für aggressives Verhalten im Schulbereich gibt oder überhaupt geben könne. Überwiegend wird dies verneint. Meist werden die gängigsten Aggressionstheorien (Lerntheorien, Aggression-Frustrationstheorien, Triebtheorien, Labeling-Ansätze) auf den Schulbereich projiziert. Zu den kontroversen Positionen gehört ferner, inwieweit schulinterne oder schulexterne Faktoren dominant sind (WEINREICH 1987; HURRELMANN 1989; APTER 1982; CSIKSZENTMIHALYI u. a. 1980).

Gewiß ist die geschilderte Forschungslage auch auf erhebliche methodische Schwierigkeiten objektiver Art zurückzuführen. Hinzu kommen aber auffällige Einseitigkeiten in der methodischen Zuwendung zum Problem. Dazu gehört die Tatsache, daß die zwangsläufig notwendige Nutzung subjektiver Sichtweisen Betroffener (im doppelten Sinne des Wortes) sich weitgehend beschränkt auf Befragungen von Lehrern, Vertretern des Schulmanagements, der Eltern oder Segmente der Öffentlichkeit. Nur wenige Untersuchungen (z. B. WEINREICH 1987, HUMPERT 1989, THEUNERT 1987, HOLTAPPELS 1985) sind dagegen der Sichtweise der Schüler in systematischer Weise gewidmet. Das hat u. E. defizitäre Folgen für die Forschung, die Theoriebildung und die praktische Einflußnahme. Eine Einbeziehung der Schülerperspektive hat aber Vorteile vor allem in folgenden Punkten:

1. Ein differenziertes Verständnis des Phänomens Schulaggression ist nicht allein auf der Basis wissenschaftlicher Analytik oder des Alltagsbewußtseins Erwachsener, sondern nur durch ihre Verknüpfung mit dem Gewaltverständnis und dem reaktiven Erleben der Schüler (THEUNERT 1987) möglich. Deren Urteile sind nicht weniger „real“ oder subjektiv als die von Lehrern oder Wissenschaftlern, aber durch das unmittelbare Betroffensein, durch Erleiden oder Vollzug aggressiver Handlungen authentisch.
2. Die Relevanz pädagogischen Handelns und die Entwicklung adressaten-orientierter Vermittlungsformen und Lernprogramme mit sinnvollen Ziel- und Inhaltsdimensionen werden gefördert, wenn sie sich auf kognitive und emotionale Voraussetzungen Betroffener und auf ihre „Konstruktion von Wirklichkeit“ stützen, ohne freilich deren Grenzen und Unterschiede z. B. zum wissenschaftlichen Blickwinkel zu übersehen (THEUNERT 1987).
3. Außerdem können im Sinne von Feedback das Selbstverständnis, die Rollenauffassung und damit die pädagogische Handlungskompetenz all derer befruchtet werden, die an präventiven oder korrektiven Prozessen beteiligt sind. So betont HUMPERT (1989, S. 83): „Der erste Schritt zur Aggressionsreduktion in der Schule besteht für den Lehrer sehr oft darin, daß er sich klarmacht, wo solche Unterschiede zwischen Lehrer- und Schülersicht bestehen. Hierzu ist es nötig, daß der Lehrer die Sichtweise der Schüler zur Kenntnis nimmt und als bedeutsam für sein eigenes Handeln anerkennt.“

Die im folgenden mitgeteilte Untersuchung geht von der Perspektive der Schüler aus und versucht, fünf Fragestellungen zu beantworten:

1. Wie erleben Schüler die Entwicklung von Aggression in der Schule? (Entwicklungsbeobachtung)
2. Welche Annahmen haben Schüler über die Ursachen aggressiven Handelns von Schülern im Schulbereich? (Ursachendenken)
3. Wie denken Schüler über Schutz- und Gegenwehrstrategien, und was tun sie zu ihrem Schutz? (Schutzdenken und -handeln)

4. Haben Schüler das Bedürfnis nach Kommunikation mit Eltern und Lehrern über das Problem Schulaggression? Welche Gründe für die Ablehnung bestehen? (Kommunikationsbedürfnisse)
5. Welche speziellen Sichtweisen und Handlungsintentionen haben Schüler, die als „Opfer“ oder „Täter“ am aggressiven Geschehen in der Schule beteiligt sind? (Eigenbeteiligung)

Von folgenden grundlegenden Hypothesen (die speziellen Hypothesen folgen in den jeweiligen Abschnitten) gehen wir aus:

- I. Die aus den Schülerantworten erkennbaren Wissensbestände, Meinungen, Einstellungen und Handlungsweisen lassen Schlußfolgerungen auf sozialkognitive Prozesse sowie auf spezifische Erfahrungen, Lebensweltdeutungen, Handlungsorientierungen und Bewältigungsstrategien zu.
- II. Sie sind in bezug auf Entwicklungsbeobachtung, Ursachendenken, Schutzdenken und -handeln sowie Kommunikationsbedürfnisse determiniert und differenziert durch Merkmale wie 1. das Alter, 2. das Geschlecht, 3. die spezifische Sozialisation und Aggressionserfahrung in Ost und West, 4. Schultypeninflüsse.
- III. Die Beteiligung der Schüler am aggressiven Geschehen in der Schule als „Opfer“ oder/und „Täter“ hat wesentlichen Einfluß auf die Schülerperspektive.
- IV. Zwischen den vier Erlebnisfeldern Entwicklungsbeobachtung, Ursachendenken, Schutzdenken und Kommunikationsbedürfnissen gibt es spezifische Zusammenhänge, z.B. in dem Sinne, daß die Art der Entwicklungsbeobachtung mit Intensität und Inhalten von Schutzdenken und -handeln korrespondiert.
- V. Die Ergebnisse eröffnen einen Zugang zu Informationen über die Perspektive von Schülern auf das Problem Schulaggression, die helfen können, die obengenannten Vorteile solcher Forschung zu realisieren.

2. Methode

2.1 Erhebungsinstrument

Zur Untersuchung wurde ein Fragebogen entwickelt, der insgesamt 20 geschlossene und drei offene Fragen umfaßte.

Die geschlossenen Fragen zu den vier genannten Erlebnis- und Handlungsfeldern waren zum Teil auf das gegenwärtige Erleben und Handeln, Denken und Tun ausgerichtet, zum Teil speziell auf den Vergleich zwischen dem Zeitpunkt der Untersuchung (Winter 1991/1992) und der Zeit vor zwei bis drei Jahren. Mit dem Vergleich sollten Tendenzen im subjektiven Erleben im Rahmen der politischen Veränderungen in Deutschland in dieser Zeitspanne erfaßt werden. Da zu den geschlossenen Fragen Ja/Nein-Antworten vorgegeben wurden, standen uns hier sog. Binärdaten (0,1-Daten) zur Verfügung (vgl. LAUTSCH/LIENERT 1993).

Die Antworten auf die offenen Fragen zu Ursachen von Aggressivhandlungen und zu Gründen der Kommunikationsverweigerung wurden von uns kategorisiert. Von zwei trainierten Urteilern wurden dann unabhängig voneinander die Einzelantworten in dieses Klassifikationsraster eingeordnet. Die Konkordanzmaße (K_2 nach COHEN) waren ausreichend und werden – wie auch die Fragen im einzelnen – in den jeweiligen Abschnitten mitgeteilt.

Die Befragung wurde anonym, klassenweise durch Mitarbeiter oder Studenten durchgeführt und beanspruchte etwa eine Unterrichtsstunde. Verzerrungen im Sinne der sozialen Erwünschtheit waren nicht erkennbar, die Bereitschaft war unterschiedlich in den einzelnen Schulen, jedoch insgesamt gut, bei den offenen Fragen allerdings deutlich geringer als bei den geschlossenen Fragen.

2.2 Stichprobe

In die Befragung wurden $N = 2553$ Schüler (51%) und Schülerinnen (49%) der 7. und der 10. Klasse (51 bzw. 49%) aus Ost- und Westberlin einbezogen. Da der Rücklauf der Fragebögen in beiden Stadtteilen sehr unterschiedlich verlief, sind Ostberliner Schüler überproportional vertreten (70%), was bei der Interpretation berücksichtigt werden muß. Der Anteil der Schultypen beträgt für Gymnasien 19%, für Realschulen 20%, für Gesamtschulen 47% und für Hauptschulen 14%.

3. Ergebnisse

3.1 Die Häufigkeitsentwicklung aggressiver Handlungen im Urteil der Schüler

Ein Ziel der Untersuchung war, Informationen darüber zu erlangen, ob die Schüler im Zeitraum zwischen den politischen Veränderungen in Deutschland (Grenzöffnung, Wende, Vereinigung) und dem Zeitpunkt der Befragung eine Zunahme des aggressiven Geschehens in der Schule beobachtet haben, welche Ursachen und Folgen dies hat. Wir gehen von folgenden Hypothesen aus:

- (1) Die Ausprägung der Zunahmebeobachtung korrespondiert mit der Häufigkeit aggressiver Verhaltensmuster in Bezugsgruppen. Da allgemein davon ausgegangen wird (vgl. HURRELMANN 1989; HABERMANN-MORBEY 1988; MURILLO 1977; BÄUERLE/SCHOLTEN 1988; WEINREICH 1987; ASKEW 1989; SELG u. a. 1988), daß Jungen mehr als Mädchen, Schüler der mittleren Klassen mehr als diejenigen höherer Klassen und Schüler in Haupt- bzw. Gesamtschulen öfter als Gymnasiasten Aggressionen in der Schule erleben, erwarten wir bei Jungen, bei Schülern der 7. Kl. und bei Gesamt- bzw. Hauptschülern eine ausgeprägtere Zunahmebeobachtung als bei den jeweiligen Vergleichsgruppen.
- (2) Wenn die allgemein getroffene Aussage zutrifft, daß die Häufigkeit aggressiver Handlungen im Schulbereich vor den politischen Veränderungen in Deutschland in der alten Bundesrepublik höher war als in der DDR und seitdem in den neuen Bundesländern ein schnellerer Anstieg bzw. eine Angleichung erfolgte, dann erwarten wir bei den Ostberliner Schülern eine höhere Zunahmebeobachtung als bei Westberliner Schülern.
- (3) Die Ausprägung der Zunahmebeobachtung steht in Zusammenhang mit dem Grad der individuellen Einbeziehung in das aggressive Geschehen, als „Opfer“ oder als „Täter“. Für beide erwarten wir im Sinne selektiver Wahrnehmung bzw. im Rahmen kognitiver Urteilsheuristiken (TVERSKY/KAHNEMAN 1974; STRACK 1985) ausgeprägtere Zunahmebeobachtung.
- (4) Wir gehen davon aus, daß erhöhte Zunahmebeobachtung emotionale Folgen im Sinne von Angst, Unsicherheit und Schutzbedürfnis auslöst und daß diese wiederum Schutzdenken und entsprechende Handlungsvorsätze intensivieren. Hier kann auf Erkenntnisse der Kriminologie und der fo-

rensischen Psychologie zurückgegriffen werden, nach denen erhöhte Verbrechensfurcht diffuse, irrationale Gefühlsreaktionen und überzogene Handlungsreaktionen nach sich zieht (vgl. SCHNEIDER 1975, 1987; KAISER 1987). Unsere Hypothese lautet deshalb: Höhere Zunahmebeobachtung korrespondiert mit Intensivierung des Schutzdenkens und Aktivierung von Schutzhandeln.

- (5) Wenn die in Hypothese 3 genannte Ausgangsvermutung stimmt, dann müßte sich das darin zeigen, daß mit den ausgeprägteren Zunahmebeobachtungen das Bedürfnis wächst, sich mit Bezugspersonen über Probleme der Schulaggression auszutauschen, bei ihnen Rat zu suchen.

Methode: Um die Annahmen der Schüler zur Häufigkeitsentwicklung der Schulaggression zu erkunden, wurden sechs Items verwandt. Die Schüler sollten jeweils mit „ja“ oder „nein“ auf die Frage antworten, ob nach ihrer Beobachtung im Vergleich zur Zeit vor zwei bis drei Jahren folgende Verhaltensweisen innerhalb der Schule (einschließlich Schulweg) zugenommen haben: a) Gewaltanwendung zwischen Schülern allgemein, b) Drohung mit Gewalt, c) Sachbeschädigungen (Schulvandalismus), d) tätliche Gewalt, e) Gruppengewalt, f) feindselige Stimmung.

Es war die Frage zu klären, ob aus diesen sechs Items ein *Summenindex* konstruiert werden kann. Faktoranalyse und Reliabilitätsanalyse sprechen dafür, da alle sechs Items in einem sog. Generalfaktor aufgingen und CRONBACHS ALPHA (gesamt) mit 0,73 den Anforderungen der Summenindexbildung entspricht. Die itemspezifischen Alpha-Werte überschritten nicht das Gesamt-alpha. Der so gebildete Summenindex als allgemeiner Indikator für die Zunahmebeobachtung variiert in den Grenzen zwischen 0 und 6 (6 = alle sechs Items wurden mit ja beantwortet). Durch die Bildung des Summenindex, dem von uns metrische Eigenschaften unterstellt worden sind, wurde es möglich, die Ausprägungen der Zunahmebeobachtung in ihrer Wirkungsspezifität varianzausanalytisch zu erklären.

Von Bedeutung erschien uns darüber hinaus, die Gesamtheit der Schüler hinsichtlich ihrer Zunahmebeobachtung in eine Gruppe 1 mit durchschnittlich niedrigen und eine Gruppe 2 mit durchschnittlich hohen Ausprägungen aufzuteilen. Dies gelang mit Hilfe der *Clusteranalyse*, in der zwei Komplementärklassen gefunden wurden: Cluster bzw. Typ 1 „generelle Zunahme“ und Cluster bzw. Typ 2 „generell wenig Zunahme“ (vgl. Abb. 1).

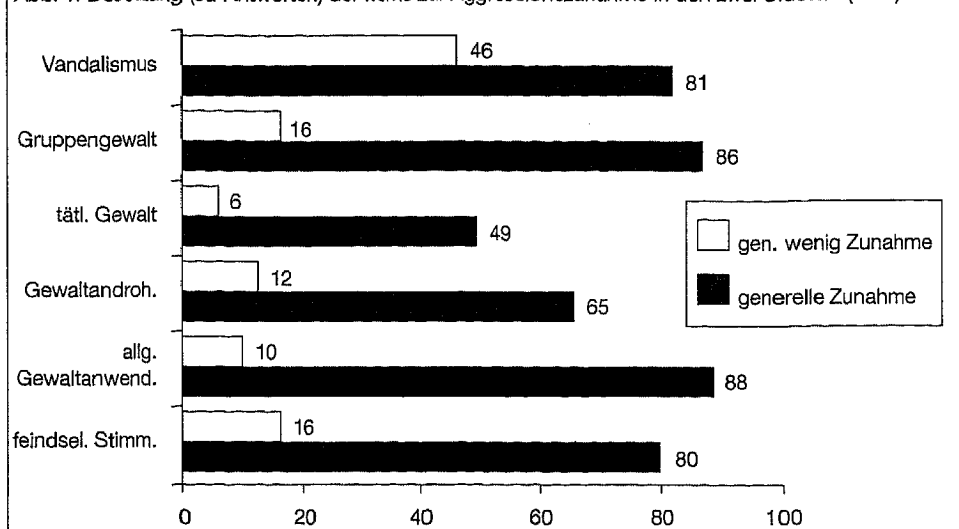
Die Ergebnisse

Gesamtübersicht: Der gemittelte Summenindex auf der 7stufigen Skala beträgt für die Gesamtstichprobe 3,16 (SD 1,91). Im Durchschnitt werden also drei Items bejaht. Der Anteil der Schüler, die eine Zunahme beobachten, beträgt für Gewaltanwendung allgemein 56%, für Drohung mit Gewalt 43%, für Schulvandalismus 67%, für tätliche Gewalt 32%, für Gruppengewalt 55% und für feindselige Stimmung 52%. Natürlich ist der Aussagewert dieser Daten für die Gesamtstichprobe begrenzt. Die Daten sind mit den Unzulänglichkeiten der Fragebogenmethode behaftet, die Verhaltenskategorien müssen unscharf bleiben und grenzen alterstypisches Streitverhalten ungenügend aus. Objektive Erfahrungen mischen sich mit subjektiven Urteilstendenzen. Die daraus resultierende Perspektive ist wohl am ehesten durch die Erkundung differenzierter Kontingenzen im Sinne der Hypothesen abzubilden.

Ergebnisse zu Hypothese 1

Geschlecht: In Tab. 1 sind alle jene Kontingenztafeln gekennzeichnet, für die sich über die Prädiktions-Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) eine Diffe-

Abb. 1: Besetzung (Ja-Antworten) der Items zur Aggressionszunahme in den zwei Clustern (in %)



renzierung nach dem Geschlecht nachweisen läßt.¹ Es ergeben sich, bezogen auf die Einzelitems, drei statistisch signifikante Konfigurationen, während sich für Mädchen keine Typen konfigurieren. Bezogen auf den Summenindex, sind für Jungen die Stufe 5, für Mädchen aber die Stufen 0 und 1 typisch. Dies wird durch die Clusteranalyse bestätigt, in der das Cluster „generelle Zunahme“ für Jungen und „generell wenig Zunahme“ für Mädchen typisch sind.

Klassenstufe: Hier ergab sich ein noch deutlicheres Bild im Sinne der Hypothese. Für alle Einzelitems ist die Bejahung typisch für die 7. Klasse und antitypisch für die 10. Klasse. Beim Summenindex Zunahmebeobachtung ergeben sich entsprechend gegenläufige Belegungen, und das Cluster 1 (generelle Zunahme) ist der 7. Klasse zugeordnet.

Schultypen: Für Schüler von Gesamtschulen und Hauptschulen erwiesen sich Bejahungen der Zunahme für fast alle Einzelitems als typisch, während sich in den anderen Schulen keine Antwortkonfigurationen abhoben. Auch für die Stufenbelegungen ergibt sich das entsprechende Bild: Gymnasiasten finden sich in den Stufen 0 und 1, Gesamtschüler und Hauptschüler in den höheren Ausprägungen von Zunahmebeobachtung. Die Skalenmittelwerte ergänzen das Bild: Gymnasium 1,9; Realschule 2,9; Gesamtschule und Hauptschule jeweils 3,6. Die Standardabweichungen liegen zwischen 1,7 und 1,9. Bei der Clusteranalyse konfigurierte sich Gesamt- und Hauptschule mit Cluster 1 sowie Gymnasium und Realschule mit Cluster 2.

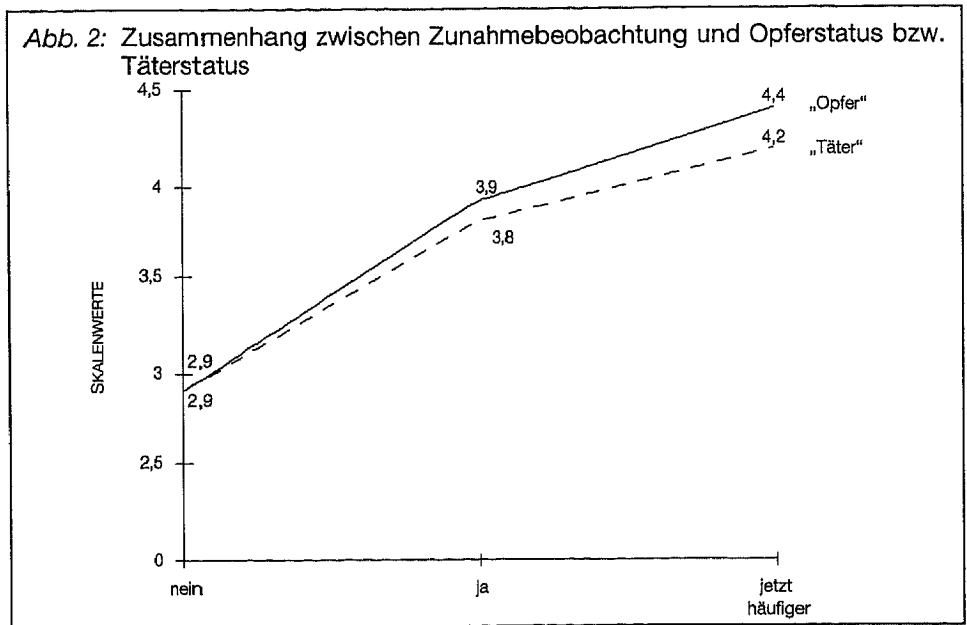
¹ In den Analysen haben wir uns bei der Prüfung von Unterschieds- und Ursache-Wirkungs-Hypothesen hauptsächlich auf die Kontingenztafelanalyse (SPSS/Crosstabs) gestützt, und zwar 1. auf die Prüfung der Globalhypothese mittels „klassischer“ Chi-Quadrat-Methode über die Gesamttafel und 2. auf die Prüfung lokaler Hypothesen über einzelne Zellen der Kontingenztafel (die Wirkungsspezifität einzelner Merkmalsausprägungen wird erklärt). Letztere Vorgehensweise entspricht der von LIENERT (1988) begründeten Prädiktions-Konfigurationsfrequenzanalyse (vgl. auch LAUTSCH u. a. 1990).

Tabelle 1: Die Beurteilung der Aggressionszunahme in Teilstichproben (x: statistisch sign. PKFA-Typen auf dem 5%-Niveau)																
	Items						Summenindex								Cluster	
	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6	1	2	
Jungen	x	x				x						x		x		
Mädchen							x	x							x	
7. Klasse	x	x	x	x	x	x					x	x		x		
10. Klasse							x	x							x	
Gymnasium							x	x							x	
Realschule															x	
Gesamt- schule	x	x	x	x	x	x					x	x		x		
Haupt- schule	x	x		x	x	x							x	x		
Ostberlin			x		x	x					x	x		x		
Westberlin							x	x	x						x	
Opfer	x	x	x	x	x	x						x	x	x		
Nichtopfer							x	x	x						x	
Täter	x	x	x	x	x	x						x	x	x		
Nichttäter							x	x	x						x	
Item 1: Allgemeine Gewaltanwendung Item 2: Drohung mit Gewalt Item 3: Schulvandalismus Item 4: Tätliche Gewalt Item 5: Gruppengewalt Item 6: Feindselige Stimmung Cluster 1: Generelle Zunahme Cluster 2: Generell wenig Zunahme																

Insgesamt kann festgehalten werden, daß sich Geschlecht, Alter und Schultyp im Sinne der Hypothese als Prädiktoren für das Ausmaß der Zunahmebeobachtung erwiesen. Dies läßt Schlußfolgerungen auf reale Belastung durch Schulaggression zu.

Ergebnisse zu Hypothese 2

Beim Vergleich der Urteile über Aggressionszunahme bei Schülern aus Ostberlin und Westberlin fanden sich eindeutige Unterschiede im Sinne der Hypothese (vgl. Tab. 1). Die Ergebnisse verweisen auf eine möglicherweise stärkere psychische Belastung Ostberliner Schüler durch eine zeitlich geraffte Expansion aggressiver Handlungen im Schulbereich, während Westberliner Schüler allmählich in diese Situation hineingewachsen sind.



Ergebnisse zu Hypothese 3

Die Schüler wurden gefragt, ob sie „selbst schon ‚Opfer‘ von Gewalt oder Gewaltandrohung gewesen sind“. Eine andere Frage lautete, ob sie „selbst Gewalt gegenüber anderen Schülern angewandt oder angedroht haben“. Das Überraschende an den Ergebnissen zum Zusammenhang mit der Beobachtung der Aggressionshäufigkeit ist die völlige Gleichläufigkeit des Einflusses der Prädiktoren „Opferstatus“ und „Täterstatus“ (Tab. 1). Für beide ergeben sich die gleichen Prädiktionstypen innerhalb der Einzelitems: Drohung mit Gewalt, tätliche Gewalt, Schulvandalismus und Gruppengewalt werden als zunehmend wahrgenommen. „Nichtopfer“ und „Nichttäter“ bilden Anti-Typen. Auch die Positionen in der siebenstufigen Summenskala für die Zunahmebeobachtung sind identisch. Dies spiegelt sich auch in den Mittelwerten (s. Abb. 2) wider. Schon nicht mehr überraschend ist angesichts dieser Befunde, daß sowohl für „Opfer“ wie für „Täter“ „generelle Zunahme“ und für die jeweils Nichtbetroffenen „generell wenig Zunahme“ typisch sind.

Die Schüler wurden ferner befragt, ob sie im Vergleichszeitraum (s. oben) *häufiger* Gewalt durch Mitschüler erlitten bzw. Gewalt gegen Mitschüler ausgeübt haben. Der erneute Anstieg der Mittelwerte in Abb. 2 weist aus, daß sich mit dieser Nuancierung die Tendenz zur Wahrnehmung von Aggressionszunahme noch einmal verschärft, und zwar wiederum gleichläufig für beiderlei Art des Beteiligtseins.

Die in der Hypothese 3 genannte Vermutung bestätigt sich, daß aggressive Handlungssequenzen durch das Einbezogenensein intensiver erlebt und selektive Wahrnehmungsprozesse bzw. kognitive Urteilsheuristiken (vgl. TVERSKY/KAHNEMANN 1974, STRACK 1985), insbesondere die Verwendung von Repräsentativitätsheuristiken (KAHNEMANN/TVERSKY 1972), ausgelöst werden.

Tabelle 2: Die Beurteilung der Aggressionszunahme in Verbindung mit Schutzdenken und -handeln sowie Kommunikationsbedürfnis
(x: statistisch sign. PKFA-Typen auf dem 5%-Niveau)

	Summenindex							Cluster	
	0	1	2	3	4	5	6	gene- relle Zunahme	generell wenig Zunahme
Mehr Schutzdenken				x	x	x	x	x	
nicht mehr Schutzdenken	x	x							x
Verteidigungs-Strategien: mit Worten									x
Ausweichen							x		
Schlag o. W.						x	x	x	
Schlag m. W.						x	x	x	
gar nicht									
Cluster: Polystrategie							x		
Passivität									
gewaltorientierte Strategie								x	
gewaltfreie Strategie		x							x
Verteidigungsgegenstände							x	x	
Keine Verteidigungsgegen- stände	x	x	x						x
Gespräche mit Eltern ja nein	x	x			x		x		
Gespräche mit Lehrern ja nein	x						x		

Auf mögliche Ursachen der Gleichläufigkeit der Ergebnisse für Opfer und für Täter wird im Abschnitt 3.5 eingegangen.

Ergebnisse zu Hypothese 4:

Intensität des Schutzdenkens: Die Schüler wurden mit Bezug auf den Vergleichszeitraum (s. oben) gefragt, ob sie sich jetzt mehr Gedanken darüber machen, wie sie sich gegen Gewalt durch andere Schüler schützen oder wehren können. Tab. 2 zeigt: Je ausgeprägter die Vermutung zunehmender Schulaggression ist, desto intensiver ist das Schutzdenken.

Inhalte von Gegenwehrstrategien: Die Schüler wurden gefragt: „An welche Methoden denkst Du vor allem, mit denen Du Dich gegen Gewalt durch andere Schüler schützen oder wehren kannst?“

Typische Prädiktionskonfigurationen von erhöhter Zunahmebeobachtung und Einzelstrategie ergeben sich für Schlagen mit und ohne Waffen, aber auch für Weglaufen/Ausweichen (vgl. Tab. 2). Die Ergebnisse der Clusteranalyse bestätigen die Annahme, daß bei erhöhter Zunahmevermutung eher von einer unspezifischen Aktivierung von Abwehrstrategien ausgegangen werden kann: Von vier interpretationswürdigen Clustern (s. Abschnitt 3.3) konfigurierte typisch nur jenes mit hoher Zunahmeerwartung (Stufe 6), das in allen Abwehrstrategien hochbesetzt war.

Schutzhandeln: Die stärkere Zunahmebeobachtung ist nicht nur für ausgeprägteres Schutzdenken typisch, sondern auch für das Mitführen von Verteidigungsgegenständen als einer Vorbereitungshandlung zur Gegenwehr (vgl. Tab. 2). Die insgesamt deutlichen Ursache-Wirkungs-Beziehungen im Sinne der Hypothese können u. a. unter Nutzung kriminologischer Erkenntnisse (vgl. z. B. SCHNEIDER 1987) kausal gedeutet werden: Ausgeprägte Vermutung zunehmender Aggressivität – gleich, ob begründet oder nicht – führt zur Intensivierung des Schutzdenkens, zur Vorsatzbildung im Sinne von Gegenwehrstrategien und zur Aktivierung von Vorbereitungshandlungen zur Gegenwehr (hier Tragen von Verteidigungsgegenständen). Das dürfte einerseits für die pädagogische Einflußnahme bedeutsam sein und andererseits auf eine Quelle von Eskalation von Schulaggression hinweisen.

Ergebnisse zu Hypothese 5

Die Schüler wurden gefragt, ob sie es für sinnvoll halten, sich mit ihren Eltern über Probleme der Aggression im schulischen Raum zu unterhalten und bei ihnen Rat zu suchen. Die gleiche Frage wurde in bezug auf die Lehrer gestellt. Die Ergebnisse (Tab. 2) falsifizieren die Hypothese 5. Je ausgeprägter die Vermutung einer Aggressionszunahme ist, desto geringer ist die Bereitschaft, sich mit erwachsenen Bezugspersonen über Schulaggression zu unterhalten und bei ihnen Rat zu suchen. Das Ergebnis ist schwer zu interpretieren. Vermutet werden kann, daß Schüler mit entsprechendem Problemdruck bereits negative Erfahrungen mit Bezugspersonen haben und mit den Ergebnissen unzufrieden sind. Da auch Schüler mit Täter- bzw. Opfererfahrung den Austausch ablehnen (s. Abschnitt 3.5) und andererseits zu ausgeprägter Zunahmevermutung tendieren, könnte als Hilfsargument dienen, daß als gemeinsame Bedingung Sozialisationsmängel im Hintergrund stehen.

3.2 Das Ursachendenken der Schüler

Ein zweites Ziel der Untersuchung war, Erkenntnisse darüber zu erlangen, welche Auffassungen Schüler zu den Ursachen aggressiven Handelns in der Schule haben. Unbestritten ist, daß solche Ursachentheorien von Schülern eng verknüpft sind mit sozialkognitiven Prozessen, mit handlungsleitenden Kausalattributionen und Lebensweltbedeutungen und daß sie deshalb besonders relevant für pädagogische Intentionen sind. Wieder interessieren uns neben den Inhalten und Häufigkeiten auch die Determinanten der Ursachenannahmen von Schülern. Wir sind von folgenden Hypothesen ausgegangen.

- (1) Wenn es stimmt, daß bei allen Unterschiedlichkeiten alltägliches und wissenschaftliches Gewaltverständnis nicht konträr zueinanderstehen (THEUNERT 1987, S. 135), dann müßten sich weitgehend in der Wissenschaft anerkannte Ursachendifferenzierungen *im Prinzip* im Komplex der Alltagstheorien der Schüler wiederfinden lassen. Wir erwarten deshalb z. B., daß die weltweit akzeptierte Unterteilung von FESHBACH (1964) bzw. IRWIN (1961) in expressive, hostile und instrumentelle Aggression sich im Alltagsbewußtsein der Schüler abbildet. Ferner erwarten wir in diesem Sinne Analogien zur Frustrations-Aggressions-Theorie und zu Lerntheorien.
- (2) Wir gehen davon aus, daß Frustrationen in den Ursachenannahmen eine exponierte Rolle spielen.
- (3) Eine weitere Hypothese ist, daß die Schüler das Motiv der Selbstwertverbesserung bzw. der sozialen Geltung in exponierter Weise benennen. Diese Erwartung begründet sich aus der hohen Bedeutung, der diesem Motivbereich in der Fachliteratur zugemessen wird (vgl. u. a. KORNADT 1988; SCHWIND u. a. 1989; HURRELMANN 1989), ferner aus der erhöhten Bedeutung von Selbstwertaufbau und Identitätsfindung in der späten Kindheit und im Jugendalter und deren Gefährdung durch veränderte Sozialisationsprozesse in der modernen Gesellschaft.
- (4) Da es nicht *das* Gewaltverständnis und nicht *die* Ursachentheorie von Schülern gibt, erwarten wir Varianz in Abhängigkeit von demographischen Faktoren wie Geschlecht, Alter, Schultyp und der Sozialisierung in Ost und West. Dabei sollte die ausgeprägtere soziale Urteilskompetenz bei Mädchen, bei älteren Schülern und bei Gymnasiasten zu prononcierteren Motivangaben (Typenbildung in der KFA) als bei der jeweiligen Vergleichsgruppe führen. Infolge der rasanten und fremdbestimmten Veränderungen im Osten sollten die Nennungen von Frustmotiven eher für Ostberliner Schüler typisch sein.

Methode: Um die produktive Ursachenfindung nicht einzuschränken, wurde hier eine offene Frage gestellt: „Was meinst Du, welche Gründe Schüler haben, Gewalt anzuwenden gegenüber anderen Schülern oder gegenüber Gegenständen in der Schule?“ Die Antworten der Schüler wurden in insgesamt elf Kategorien unterteilt. Bei der Zuordnung der Einzelantworten zu diesen Kategorien durch zwei trainierte Urteiler war die durchschnittliche Konkordanz (K_2 nach COHEN) mit 0,83 bzw. die „bereinigte“ Konkordanz (Ähnlichkeitsbestimmung nach ROGERS und TANIMOTO) mit $S = 0,72$ hoch. Die Auswertung erfolgt auf zwei Wegen: 1. auf der Ebene der einzelnen Motivkategorien, 2. über eine Faktorenanalyse. Folgende Kategorien waren ausreichend hochbesetzt und wurden in die Auswertung einbezogen:

- a) Geltungsstreben (Antworten wie „wollen sich anderen beweisen“, „Angeberei“)
- b) Freude an der Gewalt (Antworten wie „Lust zu schlagen“)
- c) Langeweile
- d) Gruppendruck (Antworten wie „Zwang in der Gruppe“, „die Gruppe zieht“)
- e) politische Intoleranz („sind gegen rechts“ oder „links“, „Feindseligkeit gegen Ausländer“)
- f) Provokation durch andere
- g) materielle Gründe („wollen einfach Geld oder 'ne Jacke“)
- h) allgemeine Frustration (Antworten wie „Wut ablassen“, „Ärger“)
- i) Frustration mit Gesellschaftsbezug (Antworten wie „soziale Probleme“, „keine Zukunft“)
- j) schulbezogene Frustration (Antworten wie „Ärger in der Schule“, „Leistungsdruck“)
- k) familienbezogene Frustration (Antworten wie „Kummer zu Hause“)

Tabelle 3: Faktorstruktur zum Ursachendenken (nur Faktorladungen > 0,4)

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
Geltung/Anerkennung		.52516		
Freude an Gewalt			.68908	
Langeweile			.67454	
Politische Intoleranz				.79331
Gruppendruck		.57958		
Provokation durch andere		.63156		
Materielle Gründe				
Allgemeine Frustration	.46555			
Gesellsch. Frustration	.69653			
Schulische Frustration	.74099			
Familiäre Frustration				

Ergebnisse zu Hypothese 1

In Tab. 3 sind die Ergebnisse in einer Faktoranalyse dargestellt. Es werden alle Faktorladungen > 0.4 wiedergegeben.

Faktor 1 ist klar als Frustfaktor zu identifizieren. Es laden allein drei Frustrationsmotive. Der Faktor dürfte der expressiven Aggression nach FESHBACH (1961) sehr nahekommen, die die spannungsbefreiende, meist affektiv untersetzte, mehr oder weniger gerichtete Aggression (vgl. SELG u. a. 1988, S. 23) umfaßt. Im Faktor 2 laden die Variablen Geltungs- und Anerkennungsstreben sowie Gruppendruck. Wir nennen ihn „sozialmotivierte Aggression“. Der Faktor verkörpert die instrumentelle Aggression nach FESHBACH, die die Mittel zum Erreichen nichtaggressiver Ziele mit aggressiven Mitteln meint, hier in der alterstypischen Variante des kompensativen Selbstwertaufbaus über Geltung und Gruppenstatus unter Gleichaltrigen. Faktor 3 wird konstituiert durch die auch faktisch korrespondierenden Motive „Freude an der Gewalt“ und „Langeweile“. Damit wird klar die feindselige Aggression nach FESHBACH bedient, mit der Aggression um der Aggression willen, mit der Lust an der Schädigung anderer gemeint ist. Der Faktor 4, der nur durch den Indikator „politische Intoleranz“ getragen wird, klärt nur 10% der Varianz auf, ist aber gleichwohl eine andere Variante instrumenteller Aggression, hier im Sinne „politischer“ Motivation.

Die Hypothese 1 kann damit überraschend eindeutig als bestätigt gelten. Die Alltagstheorien von Schülern stimmen mit den in der Wissenschaft anerkannten Aggressionsdimensionen in den Hauptachsen der Motivation prinzipiell überein. Dies spricht in diesem Falle vor allem für Reife der Ursachenvermutungen der Befragten und die Evidenz des Ursachendenkens von Schülern insgesamt. Weitere Bestätigungen der Hypothese 1 finden sich auch in den Ergebnissen zu den Hypothesen 2 und 3.

Ergebnisse zu Hypothese 2

Die einzelnen Motivkategorien wurden von den Schülern prozentual in folgender Ausprägung genannt: Frustrationsmotive 39%, Geltungsstreben 32%, Freude an der Gewalt 12%, Gruppendruck, Langeweile und politische Intoleranz jeweils 9%, Provozierung durch andere 8%, materielle Gründe 5%. Damit kann im Sinne der Hypothese zunächst konstatiert werden, daß Frustmotive am häufigsten von Schülern als Erklärung herangezogen werden. Die deutlichen Äquivalente zur Frustrations-Aggressions-Theorie (DOLLARD u. a.

1939; BERKOWITZ 1962) kann man als bedenkliche Vereinfachung einstufen und im Sinne der Kritik an dieser Theorie notwendige Argumente für den Diskurs mit Schülern ableiten. Möglich ist aber auch, von den bedenkenswerten Aspekten des Frustrations-Aggressions-Zusammenhangs auszugehen (vgl. z. B. NOLTING 1991, S. 81) und zumindest festzustellen: Der Stellenwert der Motivgruppe ist eine Bestätigung für das erhebliche Frustpotential in den Risikofaktoren innerhalb der Lebensbeziehungen der Schüler. Er ist auch ein Hinweis auf die Notwendigkeit, nach Wegen der Frustrationsminderung – von der Mißerfolgsbetreuung in der Schule bis zur Sicherung von Berufschancen – wie auch nach Möglichkeiten im Sinne des sozialen Lernens zur Hilfe bei der konstruktiven Bewältigung von Frustrationserlebnissen zu suchen.

Ergebnisse zu Hypothese 3

Am deutlichsten hat es wohl KORNADT (1988, S. 353) im Ergebnis kulturvergleichender Untersuchungen gesagt: Er geht davon aus, „daß in der Selbstwertdienlichkeit der Aggression der funktionelle Kern des Aggressionsmotivs zu sehen ist“. Die Projektion dieser Aussage auf den Bereich von Aggression in der Schule ist deshalb besonders sinnvoll, weil Selbstwertaufbau und Identitätsfindung sowie Streben nach Anerkennung und Geltung zentrale Bedürfnisse im späten Kindes- und im Jugendalter betreffen und weil Risikofaktoren in der Sozialisation, auch innerhalb der Schule, diese Prozesse gefährden. Die auf diesem Hintergrund formulierte Hypothese, daß sich „Streben nach Anerkennung und Geltung“ als exponierter Faktor in den Ursachenannahmen von Schülern findet, *konnte bestätigt werden*. Diese Motivangabe ist mit 32% die am zweithöchsten besetzte. Der Befund erscheint in sinnvoller Weise komplementär zum hohen Stellenwert der Frustmotive. Wo Frustrationen permanent und intensiv wirken, steigt zumindest die Wahrscheinlichkeit, daß Identitätserschütterungen, Selbstwertlabilisierungen eintreten und Aggression als eine unter anderen Handlungsmöglichkeiten der Aufwertung vor sich selbst und vor anderen genutzt wird. Es ist auf alle jene Stimmen zu verweisen, die Wege zur Stärkung des Selbstwertgefühls, der Identitätsfindung, der Übertragung von Verantwortung für ein Kernproblem halten (vgl. z. B. SCHWIND u. a. 1989, HURRELMANN 1991), was freilich nicht möglich ist ohne Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag der Schule.

Ergebnisse zu Hypothese 4

Die Prädiktionen der Ursachenannahmen durch demographische Einflüsse wurden mit Hilfe der Prädiktions-KFA geprüft. Zu den Ergebnissen gehört u. a., daß die für Mädchen typische Nennung von sozialbezogenen Motiven (Geltungsstreben, Gruppendruck) auf deren ausgeprägtere soziale Urteilskompetenz hinweisen, ferner, daß in Bestätigung der Hypothese im Antwortverhalten der jüngeren Schüler keine Typen zu finden sind, bei den älteren Schülern aber auf Frustmotive, Gruppendruck und „politische Intoleranz“ rekurriert wird. Erwartungsgemäß ist das Motivverhalten der Gymnasiasten prononcierter. So bilden alle vier Frustrationsmotive Typen, wobei die schulische Frustration besonders ausgeprägt ist, was häufig mit „Leistungsdruck“

artikuliert wird. Gesamtschüler bilden einen Typ für das Motiv „Langeweile“.

Beim territorialen Vergleich ist interessant, daß für Ostberliner Schüler die Motivangabe „gesellschaftlicher Frust“ typisch ist und damit Reflexionen ostspezifischer Ursachen (vgl. DETTENBORN 1991) anklingen. Nicht selten finden sich bei ihnen Antworten wie „die haben die Umstellung auf das neue System einfach nicht verkraftet“ oder „Nichtfertigwerden mit der Wiedervereinigung“. Typische Konfigurationen finden sich für Ostberliner Schüler weiterhin in den Motiven „Freude an der Gewalt“, „Langeweile“ und „politische Intoleranz“. Beim zuletzt genannten Motiv zeichnet sich der scheinbare Widerspruch ab, daß Feindseligkeit gegen Ausländer bei Ostberliner Schülern häufiger eine Rolle spielt, obwohl dort die Berührung mit Ausländern auch im schulischen Raum deutlich geringer ist.

Die Ergebnisse spiegeln nicht die Ursachen von Schulaggression, sondern Annahmen der Schüler dazu wider. Sie verdeutlichen zugleich die Nähe zu wissenschaftlichen Ursachenreflexionen und Alltagstheorien aus anderen Quellen. Die Ergebnisse zeigen in partieller Bestätigung der Hypothesen, daß es nicht *die* Auffassung der Schüler zu den Ursachen gibt, sondern nur Vielfalt und Differenzierung, aber auch Schwerpunkte und Deutungstendenzen.

3.3 Schutzdenken und -handeln

Von erheblichem Interesse ist angesichts des offensichtlich wachsenden Problemdrucks durch Schulaggression, welche Tendenzen im Schutzdenken und -handeln der Schüler vorliegen und der pädagogischen Beachtung wert sind. Drei Komponenten haben wir thematisiert: 1. die Intensivierung des Schutzdenkens, 2. die Vorsatzbildungen in bezug auf Schutz- und Gegenwehrstrategien, 3. Vorbereitungshandlungen zur Gegenwehr (Tragen von Verteidigungsgegenständen).

Wir gehen von folgenden Hypothesen aus:

- (1) Unter Bezugnahme auf relevante Aussagen in Kontrolltheorien (WORTMAN 1975; KELLEY 1971; KUHLE 1983) und Reaktanztheorien (vgl. BREHM 1966; WICKLUND 1974; BREHM/BREHM 1981) gehen wir davon aus, daß die Beachtung zunehmender Schulaggression als Kontrollverlust, Freiheitseinkerbung oder Verhaltensbeschränkung erlebt wird und zur Intensivierung des Schutzdenkens führt sowie das Mitführen von Verteidigungsgegenständen wahrscheinlicher macht.
In Weiterführung dieser Hypothese wäre zu erwarten, daß diejenigen Teilstichproben von Schülern, für die nach den KFA-Ergebnissen Zunahmebeobachtung typisch ist, auch überfrequentierte Konfigurationen in bezug auf intensivierte Schutzdenken aufweisen. Das sind (vgl. Abschnitt 3.1) Jungen, die Schüler der 7. Klassen, die Schüler der Gesamt- und Hauptschulen und Ostberliner Schüler. Fast banal ist die Erwartung, daß „Opfer“ intensivere Schutzgedanken hegen als „Nicht-Opfer“.
- (2) Wir erwarten, daß sich die Inhalte der Schutz- und Gegenwehrstrategien in den Teilstichproben in Abhängigkeit von Grad und Inhalt der Erfahrung

mit dem Phänomen Schulaggression, von rollenspezifischen Handlungsmustern und von der Verfügbarkeit alternativer Handlungsvarianten zur Aggression in konfrontativen Situationen unterscheiden. Danach wäre z. B. zu erwarten, daß Jungen eher als Mädchen gewaltorientierte Vorsatzbildungen haben, daß Westberliner Schüler aufgrund der längeren Erfahrung mit Schulaggression und Gymnasiasten aufgrund der höheren Sprachkompetenz eher verbale Strategien verfolgen als die jeweiligen Vergleichsgruppen, daß Opfer und Täter aufgrund der emotional unteretzten unmittelbaren Aggressionserfahrungen und Bedrohungsgefühle eher zu Rundum-Vorsätzen neigen, d. h. sich „mit allen Mitteln“ schützen bzw. wehren. Da letztere aber auch zumeist männliche Haupt- oder Gesamtschüler sind, könnte deren hier angenommene Orientierung auf gewaltsame Gegenwehr durchschlagen.

- (3) Synchron mit den Erwartungen in den Hypothesen 1 und 2 kann auch bezüglich des Mitführens von Verteidigungsgegenständen angenommen werden, daß dies für Jungen, Nichtgymnasiasten und Ostberliner Schüler typisch ist, während das für die jeweilige Vergleichsgruppe nicht gilt.
- (4) Anzunehmen ist weiterhin, daß „Opfer“ wie auch „Täter“ eher Verteidigungsgegenstände mitführen als solche Schüler, die angeben, bisher nicht betroffen oder beteiligt gewesen zu sein.
- (5) Berechtigt scheint auch die Hypothese, daß Schüler mit gewaltorientierten Schutz- und Gegenwehrstrategien eher Verteidigungsgegenstände mitführen.

Methoden: Intensivierung des Schutzdenkens: Es wurde die Frage gestellt, ob sich der Schüler mit Bezug auf den Vergleichszeitraum (s. oben) jetzt mehr Gedanken darüber macht, wie er sich gegen Gewalt durch andere Schüler schützen und wehren kann.

Schutz- und Gegenwehrstrategien: „An welche Methoden denkst Du vor allem, mit denen Du Dich gegen Gewalt durch andere Schüler schützen oder wehren kannst?“ Als Antwortmöglichkeiten wurden vorgegeben: mit Worten; Ausweichen/Weglaufen; Schlagen ohne Waffen; Schlagen mit Waffen; gar nicht.

Um *typische Schutzstrategien* zu identifizieren, wurde mit diesen Variablen eine Clusteranalyse durchgeführt, die eine plausible und hypothesennahe Vier-Cluster-Lösung erbrachte: Cluster 1: Polystategie (alle Strategievarianten sind hochbesetzt); Cluster 2: Passivität (die mit Abstand höchste Besetzung hat die Strategie „gar nicht“); Cluster 3: gewaltorientierte Strategie (Variante Schlagen ist hochbesetzt); Cluster 4: gewaltfreie Strategie (die „mit Worten“ und „Ausweichen“ bilden das Cluster).

Verteidigungsgegenstände: Es wurde die Frage gestellt: „Trägst Du Gegenstände zu Deiner Verteidigung bei Dir?“ Um die Tendenz zu erkunden, wurde außerdem gefragt: „Hast Du in den vergangenen Jahren auch solche Gegenstände bei Dir getragen?“

Ergebnisse zu Hypothese 1

Die als Voraussetzung formulierte Hypothese, daß die Intensität des Schutzdenkens mit der Vermutung zunehmender Schulaggression ansteigt, hatte sich bereits in den KFA-Ergebnissen zur Zunahmebeobachtung (Abschnitt 3.1) bestätigen lassen. Vertiefend kann festgestellt werden: Der Anteil derjenigen, die angeben, sich jetzt mehr als vor drei Jahren Gedanken über Schutz und Gegenwehr zu machen, beträgt 72%. Er ist damit sogar höher als der Anteil derjenigen, die eine Aggressionszunahme beobachten (56%).

Auch die zweite Teilhypothese ließ sich bestätigen: Das Mitführen von Ver-

teidigungsgegenständen ist typisch für hohe Ausprägungen des Summenindex Zunahmebeobachtung von Schulaggression und auch für das Cluster „generelle Zunahme von Schulaggression“. Der Verzicht auf Verteidigungsgegenstände ist typisch für die Meinung, die Aggression in der Schule habe nicht oder wenig zugenommen (vgl. Tab. 2). Erwartungsgemäß war die Intensivierung des Schutzdenkens typisch für Schüler der 7. Klasse und für Ostberliner Schüler. Für die Prädiktoren Geschlecht und Schultyp ließen sich entgegen der Hypothese keine Unterschiede feststellen. Besonders prägnant, aber auch zu erwarten war, daß für Opfer die Intensivierung der Schutzgedanken typisch ist.

Ergebnisse zu Hypothese 2

Die vier vorgegebenen Schutz- und Gegenwehrstrategien wurden mit folgender Häufigkeit genutzt: 1. mit Worten 55%, 2. Ausweichen/Weglaufen 47%, 3. Schlagen ohne Waffen 37%, 4. Schlagen mit Waffen 16%, 5. gar nicht 11%. Mit Blick auf die Gefahren der Eskalation ist zunächst erfreulich, daß gewaltfreie Reaktionen dominieren. Dennoch ist der Anteil der gewaltorientierten Vorsätze beunruhigend. In Tab. 4 sind alle statistisch signifikanten Prädiktionstypen wiedergegeben. Die Hypothesen bestätigen sich nur partiell. Erwartungsgemäß sind für Jungen gewaltorientierte und für Mädchen gewaltfreie Strategien typisch. Ferner konfiguriert die Polystrategie (Cluster 1) mit dem männlichen Geschlecht. Die Alterstypik tritt demgegenüber zurück.

Beim Vergleich der Schultypen wird die Präferenzierung defensiver und verbaler Schutzvorsätze durch Gymnasiasten deutlich, während Gesamtschüler und Hauptschüler mehr auf gewaltorientierte Strategien ausgerichtet sind. Die unterschiedliche Nutzung der verbalen Schutzstrategie ist sicher in Verbindung mit der höheren Sprachkompetenz der Gymnasiasten zu sehen. Das gibt all denen recht, die der Ausbildung und Übung sprachgebundener Handlungsalternativen in Konfliktsituationen hohe Bedeutung zumessen. Wenn für Westberliner Schüler defensive und verbale Strategien und für Ostberliner Schüler „Schlagen ohne Waffen“ als typisch konfigurieren, so könnte hier gewiß die längere Erfahrung der ersteren mit der Schulaggression eine Rolle spielen, während Ostberliner Schüler infolge des raschen Angleichs in der Aggressionshäufigkeit noch eher affektiv-spontan und „sprachlos“ reagieren.

Am prägnantesten erweisen sich Konfigurationen bei den an schulischem Aggressionsgeschehen Beteiligten. In wiederum (s. 3.1) völliger Gleichläufigkeit sind für „Opfer“ wie für „Täter“ gewaltorientierte Vorsätze typisch. Obwohl hier geschlechts- und schultypische Einflüsse konfundieren, ist die Klarheit des Befunds mit Blick auf die Eskalationsgefahr beunruhigend. Die signifikant überfrequentierte Polystrategie (Cluster 1) deutet auf eine generelle Aktivierung von Gegenwehr infolge der unmittelbaren Betroffenheit.

Ergebnisse zu Hypothese 3

26% der Schüler bejahen die Frage, ob sie Gegenstände zu ihrer Verteidigung bei sich tragen. Dieser Anteil, der mit vorhandenen Schätzungen gut übereinstimmt, deutet ein beunruhigendes Maß an „Aufrüstung“ an. Beim Vergleich der demographischen Gruppen liegen die Schwerpunkte in Bestätigung der Hypothese bei Jungen, wobei auch die Mädchen der 10. Klasse einen Typ

Tabelle 4: Die Schutz- und Gegenwehrstrategien

	Einzelstrategie				Cluster			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Jungen			x	x	x		x	
Mädchen		x						x
7. Klasse	x							x
10. Klasse		x		x			x	
7. Klasse/männl.				x	x			
7. Klasse/weibl.		x						x
10. Klasse/männl.			x	x	x		x	
10. Klasse/weibl.	x	x			x		x	
Gymnasium	x	x				x		x
Realschule								
Gesamtschule			x					
Hauptschule				x				
Ostberlin			x					
Westberlin	x	x						
Opfer			x	x	x		x	
häufiger Opfer			x	x			x	
Täter			x	x	x		x	
häufiger Täter			x	x	x		x	
Einzelstrategie: 1: Ausweichen/Weglaufen 2: mit Worten 3: Schlagen ohne Waffen 4: Schlagen mit Waffen					Cluster: 1: Polystrategie 2: Passivität 3: Gewaltorientierte Strategie 4: Gewaltfreie Strategie			

bilden. Im Vergleich der Schultypen bilden die Hauptschüler den Schwerpunkt, während für Gymnasiasten der Verzicht auf Verteidigungsgegenstände typisch ist. Entgegen der Hypothese fanden sich keine Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Schülern. Interessant ist aber folgendes: Fragt man nicht nach dem Status quo, sondern danach, ob der Schüler in den vergangenen Jahren Verteidigungsgegenstände mitgeführt hat, so sind die Verneinung für Ostberliner und die Bejahung für Westberliner Schüler typisch. Dies deutet auf einen schnellen Angleich in der Aufrüstungsquote hin.

Ergebnisse zu Hypothese 4

Die Ergebnisse der KFA weisen aus, daß in Bestätigung der Hypothese für Betroffene – „Täter“ wie „Opfer“ – das Mitführen von Verteidigungsgegenständen typisch ist, aber auch für diejenigen, die angeben, jetzt häufiger als vor drei Jahren betroffen zu sein. Die Eindeutigkeit und die Gleichläufigkeit der Ergebnisse verweisen auf eskalative Tendenzen.

Ergebnisse zu Hypothese 5

Als eine andere, nicht weniger beunruhigende Tendenz ergibt sich aus der KFA: Wer zu gewaltnahen Verteidigungsstrategien tendiert, trägt Verteidigungsgegenstände bei sich. Die Vorsatzbildung korreliert mit der Vorbereitungshandlung. Für Schüler mit gewaltfreien Vorsätzen ist der Verzicht auf Verteidigungsgegenstände typisch. Zwar ist das Mitführen von Verteidigungsgegenständen nicht ihrem Einsatz gleichzusetzen, aber der in den Ergebnissen erkennbare Zusammenhang zeigt eine Motivationskette auf, die den aggressiven Handlungsabschluß nicht ausschließt.

Die Ergebnisse zum Schutzdenken und -handeln weisen insgesamt auf eine Aktivierung in diesem Bereich als Folge des objektiven Problemdrucks durch Schulaggression hin. Für eine Reihe der gefundenen Zusammenhänge können Ansätze aus psychologischen Kontrolltheorien und Reaktanztheorien Erklärungswert haben (vgl. HECKHAUSEN 1989; S. 482, WEINER 1988, S. 211; THOMAS 1992, S. 92). Der Erklärungswert dieser Theorien könnte z. B. zutreffen für die Zusammenhänge zwischen ausgeprägter Annahme gestiegener Schulaggression oder tatsächlichem Betroffensein durch Aggression einerseits und zwischen höherer Intensität des Schutzdenkens und dem Mitführen von Verteidigungsgegenständen andererseits. Wir gehen davon aus, daß die Annahme ständig ansteigender Schulaggression und die konkrete Opfererfahrung als Gefährdungen der eigenen Handlungsfreiräume, als Freiheitseinengung, als Kontrollverlust erlebt werden. Nach BREHM (1966) oder WICKLUND (1974) müßte nun Reaktanz als motivationale Erregung zur Wiederherstellung bedrohter Freiheit einsetzen, oder im Sinne der Kontrolltheorien (vgl. z. B. KUHL 1983; WORTMAN 1975) „Kontrollmotivation“ mit dem Ziel, Kontrolle aufrechtzuerhalten oder wiederzuerlangen. Wir verstehen die Intensivierung des Schutzdenkens und das Mitführen von Verteidigungsgegenständen als Folgen erhöhter Kontrollmotivation bzw. als Reaktanzphänomen. Das Ausmaß der Reaktanz steigt u. a. in Abhängigkeit davon, wie stark Einengung von Handlungsfreiheit ist, und davon, wie sie wahrgenommen wird (vgl. WORTMAN/BREHM 1975; GRABITZ-GNIECH/GRABITZ 1973). Die obengenannten Zusammenhänge können auf dieser Basis gut erklärt werden.

Dabei kann im Ergebnis einschlägiger Forschungen davon ausgegangen werden, daß nicht allein und vielleicht auch nicht so sehr die real und effektiv ausgeübte Kontrolle zur geringeren Einschätzung von Bedrohlichkeiten führt, sondern auch der Glaube an Kontrolle, die Illusion der Kontrolle (GEER u. a. 1970; BIERHOFF 1988). Insofern dient sicher bei einem Teil der Schüler die „Aufrüstung“ eher der Selbstberuhigung durch „scheinbaren“ Kontrollgewinn. Das darf aber nicht davon ablenken, daß insgesamt eine Korrelation von gewaltorientierter Gegenwehrstrategie und Mitführen von Verteidigungsge-

genständen besteht, die zwar noch Kontrollillusion sein kann, aber eben auch schon bloße Gewaltbereitschaft. Viel interessanter erscheint uns, daß die kontroll- bzw. reaktanztheoretische Erklärung der Ergebnisse auf eine wenig genutzte Richtung für den Diskurs mit Schülern deutet. Gemeint ist die Möglichkeit, die zunehmende Aggression in der Schule als individuellen und kollektiven Verlust von Handlungsfreiraum und -kontrolle und die Reaktanzphänomene zumindest teilweise als individuelle Kontrollillusionen zu sehen.

3.4 *Das Bedürfnis nach Kommunikation über Schulaggression*

3.4.1 *Die Akzeptanz von Eltern und Lehrern als Gesprächspartner*

Die bisher genannten Ergebnisse weisen aus, daß Schulaggression für die Mehrheit der Schüler ein belastendes Problem ist. Nach herkömmlichen Beziehungsmustern wäre zu erwarten, daß dieser Problemdruck das Bedürfnis nach Kommunikation mit Bezugspersonen, vor allem Eltern und Lehrern, über das schulische Aggressionsgeschehen erhöht. Wir wissen aber auch um die säkularen Auflösungstendenzen, denen diese Beziehungsmuster unterliegen, und um ihre Störanfälligkeit, z. B. infolge der Tatsache, daß die Bezugspersonen durch soziale Prozesse oft in der gleichen Weise verunsichert und deshalb mit sich selbst beschäftigt und als Kommunikationspartner wenig attraktiv sind. Angesichts der Gegenläufigkeit dieser Bedingungen erschien es uns interessant, wie ausgeprägt die Bereitschaft zur Kommunikation bei den Schülern ist. Wir gehen dabei von folgenden, notwendigerweise allgemeinen Hypothesen aus:

- (1) Die Mehrheit der Schüler ist gegenüber Eltern und Lehrern kommunikationsbereit, aber in Abhängigkeit von Sozialisationsfaktoren wie den Geschlechterrollen, dem Alter bzw. der Ablösung vom Elternhaus, den schultypspezifischen Einflüssen.
- (2) Die Kommunikationsbereitschaft ist eher vorhanden bei ausgeprägter Zunahmebeobachtung und bei ausgeprägten Schutzgedanken, weil diese eher Problemdruck verursachen, ferner – infolge Leidensdruck – bei Opferstatus. Kommunikationsbereitschaft dürfte eher mit den gewaltfreien Verteidigungsstrategien verbunden sein, da diese in sich eher kommunikativ ausgerichtet sind. Sie müßte geringer sein bei Schülern, die gewaltorientierte Verteidigungsstrategien präferieren oder die Verteidigungsgegenstände mitführen, weil dies als Reaktanzverhalten zu Kontrollillusionen führt (s. oben), die Problemdruck und Kommunikationsbedürfnis mindern. Schließlich müßte Kommunikationsbereitschaft bei „Tätern“ geringer sein, weil diese weniger Leidensdruck, allenfalls Rechtfertigungsdruck, haben und weil aus Untersuchungen bekannt ist, daß aggressive Schüler ablehnendere Einstellungen zu Eltern und Lehrern haben (HABERMANN-MORBAY 1988; WEINREICH 1987).

Methode: Die Schüler wurden gefragt, ob sie es für sinnvoll halten, sich mit ihren Eltern über die Aggressionsproblematik in der Schule zu unterhalten.

Tabelle 5: Die Bereitschaft zum Gespräch mit Eltern und Lehrern (in Prozent)

	Bereitschaft zum Gespräch mit den				
	Eltern		Lehrern		
	ja	nein	ja	mit manchen	nein
Gesamt	74	23	13	69	14
Jungen	69	28	14	73	17
Mädchen	79	18	13	73	11
7. Klasse	80	17	12	69	14
10. Klasse	68	29	15	68	15
Gymnasium	85	13	22	64	12
Realschule	75	20	10	76	9
Gesamtschule	72	25	9	70	18
Hauptschule	63	34	21	61	13
Ostberlin	76	21	12	69	15
Westberlin	68	28	16	67	12

Ergebnisse zu Hypothese 1

Die prozentualen Häufigkeiten in Tab. 5 weisen zunächst aus, daß ca. drei Viertel der Schüler ihre Eltern als Gesprächspartner zu diesem Thema akzeptieren und über 80% unter ihren Lehrern solche finden, mit denen sie darüber sprechen würden. Dies ist angesichts der gängigen Klischees über Schule und Lehrer-Schüler-Verhalten allgemein und in Ostberlin im besonderen bemerkenswert und erfreulich. Für viele Lehrer ist dies gewiß keine Überraschung, anderen mag es eine bisher vielleicht wenig bewußte Tatsache offenlegen, nämlich die Potenzen, die hier für das Gespräch mit Schülern liegen (oder auch brachliegen).

Die in Tab. 5 erkennbaren Unterschiede zwischen den verschiedenen demographischen Vergleichsgruppen werden differenziert durch die Ergebnisse der KFA. Es zeigt sich dort, daß für Jungen bei insgesamt deutlich geringerer Gesprächsbereitschaft typisch ist, mit einer der beiden Bezugsgruppen oder mit keiner der beiden zu sprechen, während für Mädchen die Offenheit zu Eltern und Lehrern hin prägnant ist. Beim Vergleich der Altersgruppen wird die Ablösung vom Elternhaus insofern deutlich, als in der 7. Klasse bestehende Gesprächsbereitschaft mit den Eltern in der 10. Klasse nicht mehr typisch ist. Innerhalb der Schultypen bestätigt sich die auch in anderen Untersuchungen festgestellte Tatsache, daß an Gymnasien ein kommunikationsfreundlicheres Lehrer-Schüler-Verhältnis als an anderen Schulen besteht (WEINREICH 1987,

Tabelle 6: Beziehung zum Aggressionsgeschehen und Kommunikationsbereitschaft				
	Kommunikationsbereitschaft mit			
	keinem	Lehrern	Eltern	beiden
Cluster „Zunahmebeobachtung“ generelle Zunahme	x	x		
generell wenig Zunahme				x
mehr Schutzgedanken	x	x		
nicht mehr Schutzgedanken				x
Verteidigungsstrategien mit Worten				x
Ausweichen				x
Schlagen ohne Waffen	x	x		
Schlagen mit Waffen	x	x		
gar nicht				
Polystrategie				
Passivität				
Gewaltorientierte Strategie	x	x		
Gewaltfreie Strategie				x
Verteidigungsgegenstände	x	x		
keine Verteidigungsgegenstände				x
Täter	x	x		
Nichttäter				x
Opfer		x		
Nichtopfer				x

S. 232). Bemerkenswert ist, daß für Hauptschüler die Gesprächsbereitschaft mit Lehrern typisch ist, die mit Eltern aber nicht. Beim Vergleich von Ost und West zeigte sich, daß die Gesprächsbereitschaft für Ostberliner Schüler typisch ist, nicht aber für Westberliner. Hier bestätigt sich die in der SHELL-Studie 92 „Jugend ’92“ (1992, S. 292) festgestellte Tendenz, daß Jugendliche im Osten Deutschlands elternzentrierter als Gleichaltrige im Westen sind.

Ergebnisse zu Hypothese 2

Die Ergebnisse in Tab. 6 sind zum Teil unerwartet. Entgegen der Hypothese ist für Schüler, die eine Aggressionszunahme beobachten, sowie für Schüler, de-

ren Schutzdenken ausgeprägter ist, typisch, daß sie mit keinem oder allenfalls mit Lehrern über die Schulaggression sprechen würden. Bei geringer Ausprägung dieser Merkmale ist generelle Kommunikationsbereitschaft überzufällig. Das Ergebnis ist paradox und schwer interpretierbar.

Erwartungsgemäß ist dagegen die geringere Kommunikationsbereitschaft bei jenen Schülern, die sich für gewaltorientierte Verteidigungsstrategien oder für das Tragen von Verteidigungsgegenständen entschieden haben. Wir fassen dies als kontrollmotiviertes Reaktanzverhalten auf, das zu Kontrollillusionen (vgl. GEER u. a. 1970) führt. Diese fehlen den gewaltfrei Orientierten, ihr Bedürfnis nach Kommunikation bleibt erhalten.

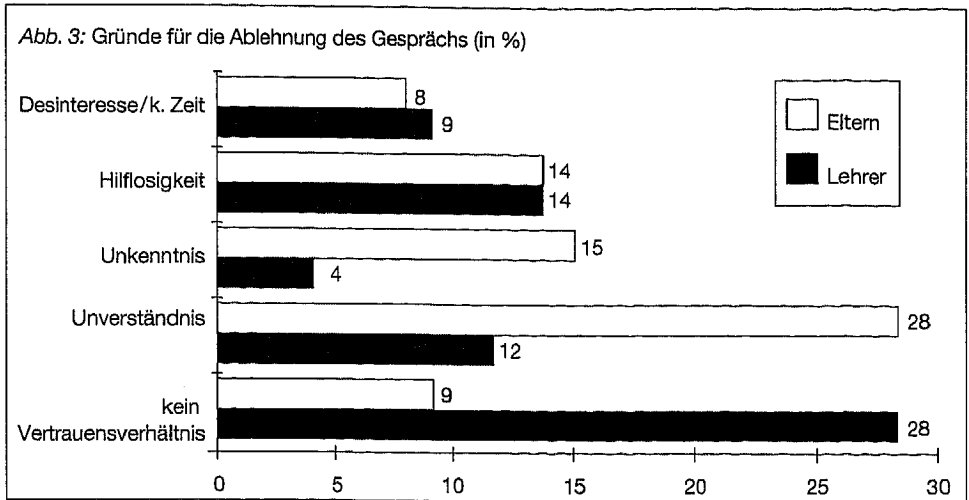
Entgegen der Hypothese sind es die Nicht-Opfer, für die Austausch mit beiden – mit Lehrern und Eltern – typisch ist, während Opfer allenfalls noch mit Lehrern kommunizieren. Erneut zeigt sich prinzipielle Kongruenz in den Verhaltenstendenzen von „Opfern“ und „Tätern“. Für letztere gilt, daß sie doppelt so häufig wie Nicht-Täter das Gespräch mit Eltern oder Lehrern ablehnen.

Als gemeinsamer Nenner dieser Befunde läßt sich festhalten: Je näher Schüler gedanklich oder in ihren realen Sozialbeziehungen dem aggressiven Geschehen in der Schule sind, desto geringer ist ihre Bereitschaft, sich mit erwachsenen Bezugspersonen und insbesondere den Eltern zu dieser Problematik auszutauschen. Wo Kommunikation am nötigsten wäre, ist sie am schwersten. Es ist für einige Teilbefunde anzunehmen, daß hinter Aggressionsnähe einerseits und Kommunikationsverweigerung andererseits gemeinsame Gründe, z. B. familiäre Sozialisationsmängel oder schulische Desintegrationseffekte, stehen. Außerdem ist zu bedenken: Aggression ist selbst Kommunikation, sie birgt Botschaften wie Bedürfnisnot, Appelle, Feindseligkeiten. Sie ist zwar fehlgelaufene Kommunikation, aber doch dienlich als Ersatz für andere Wege der Kommunikation, zu denen Bereitschaft oder Befähigung fehlt. Das unterstreicht wiederum die Dringlichkeit, Schülern alternative Konfliktlösestrategien zu vermitteln, d. h. soziales Lernen zu initiieren.

3.4.2 Ablehnungsgründe

Der Anteil jener Schüler, die keinen Sinn darin sehen, sich mit ihren Eltern oder Lehrern über Aggression und Gewalt in der Schule zu sprechen und Rat bei ihnen zu suchen, ist groß genug, um nach den Gründen der Ablehnung zu suchen. Da dies mehr explorativ geschehen muß, wird auf Hypothesenbildung verzichtet und lediglich auf einige Schwerpunkte in der prozentualen Verteilung hingewiesen.

Methode: Mangels sinnfälliger Hypothesen und um die freie Produktion nicht durch Antwortvorgaben einzuschränken, wurde je eine offene Frage nach den Ablehnungsgründen in bezug auf die Eltern und in bezug auf die Lehrer gestellt. Sie war nur von den Schülern zu beantworten, die zuvor jeweils die Kommunikation verweigert hatten. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich also auf diese Schüler, nicht auf die Gesamtstichprobe. Die Antworten der Schüler wurden kategorisiert. Bei der Zuordnung der Einzelantworten zu den gebildeten Kategorien durch zwei trainierte



Urteiler ergab sich als durchschnittliche Konkordanz für die elternbezogenen Kategorien 0,76 (K_2 nach COHEN) und für die lehrerbezogenen Kategorien 0,75.

Die ausreichend hochbesetzten Kategorien waren inhaltlich gleichläufig für Eltern und Lehrer:

- Macht- und Hilflosigkeit („können sowieso nicht helfen“)
- Unkenntnis der Probleme (z. B. „sie sind meist völlig ahnungslos“, „bekommen die Probleme nicht mit“)
- Unverständnis, alte Ansichten (z. B. „können sich nicht in unsere Lage versetzen und gehen von ihrer Zeit aus“)
- Desinteresse, keine Zeit (z. B. „die hören nicht zu“, „die haben mit sich zu tun“)
- kein Vertrauen

Ergebnisse

Die prozentualen Häufigkeiten der Gründe für Ablehnungen jeweils in Richtung Eltern und Lehrer sind aus Abb. 3 zu ersehen.

In Richtung Eltern steht der Vorwurf veralteter Ansichten und damit verbundenen Unverständnisses der Problematik im Vordergrund, ein Fakt, den man den Lehrern viel weniger anlastet. Ähnlich, wenn auch nicht so ausgeprägt im Unterschied, stellt sich „Unkenntnis der Probleme“ als Motiv dar. Hier geht es mehr um die fehlende Wissensbasis, weniger um „falsche“ Ansichten oder Einstellungen. Immerhin ist zu konstatieren, daß Lehrer im Urteil der Schüler in beiden Bereichen Vorteile gegenüber Eltern haben. Bei ihnen stellt sich dagegen das Motiv „kein Vertrauen“ als Kernproblem, ein erneuter Beweis für die zentrale Bedeutsamkeit vertrauensvoller Beziehungen zum Lehrer als Basis für das nützliche Gespräch, aber auch für die Qualität des sozialen Handelns der Schüler. Die Kategorie „Desinteresse/keine Zeit“ ist zwar nicht sehr hoch, aber, gemessen am Erziehungsauftrag des Lehrers, zu hoch besetzt. Die Kategorie „Macht- und Hilflosigkeit“ erklärt sich, wenn man die Antworten im einzelnen betrachtet, als ein Gemisch von Enttäuschungen und realer Sicht. Daß die Antworten der Schüler auch nicht frei von Vorurteilen sind, zeigen Niederschriften wie „die meisten Eltern können sowieso nicht beurteilen, wie

sich diese Probleme lösen lassen und wie es bei meinen Eltern ist, das müßte man vielleicht mal probieren“ (!) oder „Lehrer sind Lehrer“.

3.5 Eigenbeteiligung und Urteilsbildung

In diesem Abschnitt sollen das Ausmaß der Beteiligung der befragten Schüler am aggressiven Geschehen in der Schule als „Täter“ und als „Opfer“ und deren spezielle Sicht- und Handlungsweisen zusammenfassend dargestellt werden.

Das Ausmaß der Beteiligung

Zunächst mag überraschend erscheinen, daß der Anteil der „Täter“ wie auch der „Opfer“ gleich hoch ist, nämlich jeweils 27%. 12% der Gesamtstichprobe sind beides zugleich. Aber unter denjenigen, die „Opfer“ sind, bejahten 44%, daß sie selbst auch bereits aggressiv gegen Mitschüler gehandelt hatten. Und umgekehrt waren von den „Tätern“ 44% schon Zielscheibe aggressiver Attacken von Mitschülern. Auch aus den Befunden der KFA ergibt sich, daß beide Formen der Beteiligung einen signifikanten Typ ergaben, d. h. die Wahrscheinlichkeit, „Täter“ zu sein, ist für Opfer größer und umgekehrt. Wir finden hier bereits eine gewisse „Verquickung“ von Opferstatus und Täterstatus, auf deren mögliche Ursachen noch eingegangen wird. Das gleiche gilt für jene Schüler, die angeben, *jetzt häufiger* als im Vergleichszeitraum „Opfer“ oder „Täter“ gewesen zu sein (jeweils ca. ein Viertel der Gesamtstichprobe). Diese Befunde berechtigen zunächst zu der Hypothese, daß eine zumindest teilweise Gleichläufigkeit in den Sicht- und Handlungsweisen in bezug auf schulische Aggression zu erwarten ist.

Erwartungsgemäß ist die Belastung der Jungen höher als die der Mädchen und die Belastung der Gymnasiasten geringer als die der Schüler anderer Schultypen. Keine Unterschiede finden sich zwischen Ost und West. Dies kann als Anzeichen der inzwischen erfolgten Angleichung gelten, wenn man bedenkt, daß Schüler aus Ostberlin signifikant häufiger Aggressionszunahme beobachten (s. oben) und daß die Jungen als hauptsächliche Akteure in Ostberlin mit 15% fast doppelt so oft wie in Westberlin (8%) angeben, *jetzt häufiger* als im Vergleichszeitraum aggressive Handlungen ausgeübt zu haben.

Die Eigenart der Sicht- und Handlungsweisen

Unterscheiden sich „Opfer“ oder „Täter“ in ihrer „Optik“ und in ihren Handlungsintentionen von den Schülern, die eine solche Beteiligung verneint haben? Die in den vorhergehenden Abschnitten mitgeteilten, durch Konfigurationsfrequenzanalysen gewonnenen Ergebnisse sprechen klar dafür:

- (1) *Zunahmebeurteilung:* Für „Opfer“ wie für „Täter“ ist gleichermaßen typisch, daß sie häufiger eine Zunahme aggressiver Handlungen in der Schule beobachten als die nichtbetroffenen Schüler (vgl. Tab. 1). Fragt man die Schüler, ob sie *jetzt häufiger* „Opfer“ oder „Täter“ waren als im Vergleichszeitraum, dann zeigt sich – wiederum gleichläufig – eine weitere Verschärfung der Tendenz (Abb. 2).

- (2) *Ursachendenken*: Für „Täter“ deutet sich eine Dominanz der Ursachenerklärung im Sinne hostiler Aggression (FESHBACH) an. Sie bilden prägnante Typen in den Motiven „Freude an der Gewalt“, „Provozierung durch andere“ und „Langeweile“.
- (3) *Schutzdenken*: In völliger Gleichläufigkeit präferieren „Opfer“ und „Täter“ gewaltorientierte Verteidigungsstrategien. Sie bilden Typen für die Strategien „Schlagen ohne Waffen“ und „Schlagen mit Waffen“ (vgl. Tab. 4), während Nichtopfer und Nichttäter hier Anti-Typen bilden. In der Clusteranalyse (s. Abschnitt 3.3) zeigte sich, daß sowohl für „Opfer“ wie für „Täter“ jenes Cluster typisch ist, in dem alle Verteidigungsstrategien hochbesetzt sind und das wir deshalb „Polystrategie“ genannt haben. Dies dürfte insgesamt auf eine generelle Aktivierung von Gegenwehrvorsätzen hindeuten, die sich bei den anderen Befragten nicht findet.
- (4) *Schutzhandeln*: Wiederum für „Opfer“ und „Täter“ und auch für diejenigen, die das jeweils häufiger sind, gilt, daß bei ihnen das Mitführen von Verteidigungsgegenständen signifikant überfrequentiert ist (Tab. 6).
- (5) *Kommunikationsbereitschaft*: Die Bereitschaft, sowohl mit Eltern als auch mit Lehrern über Schulaggression zu sprechen, ist antitypisch für „Opfer“ wie für „Täter“. Sie lehnen dies doppelt so oft ab wie Nichtbetroffene. Wo das Gespräch am nötigsten ist, bestehen die größten Barrieren.

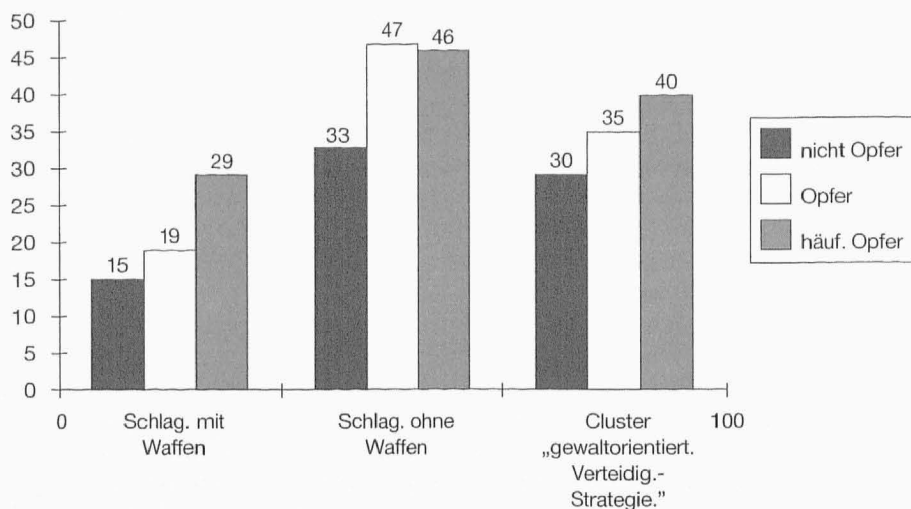
Gleichläufigkeit und Eskalation

Zwei der in den Ergebnissen erkennbaren Tendenzen sollen hier hervorgehoben werden, nämlich die inhaltliche Nähe der Denkstrukturen von „Opfern“ und „Tätern“ sowie Hinweise auf eskalative Verläufe.

Die *Gleichläufigkeit* in der Zunahmebeurteilung, in den Gegenwehrvorsätzen, im Schutzhandeln und in der Kommunikationsbereitschaft bei „Opfern“ und „Tätern“ ist in diesem Maße nicht erwartet worden. Differenten Problemlagen wie z.B. Leidensdruck bei Opfern und der Rechtfertigungsdruck bei Tätern schlagen ebenso wenig durch wie die in „Dampfkesseltheorien“ und Katharsisansätzen übliche Annahme, daß durch die ausgeübte Aggression bei „Tätern“ über erfolgte Bedürfnisbefriedigung und Affektventilation eine entspanntere Lage und Sichtweise eintreten. Vielmehr dominieren offenbar die Gemeinsamkeiten in den Problemlagen und Bedrohungsgefühlen, die zu fast identischen Reaktionsmustern in den hier untersuchten Merkmalsbereichen führen. Zu den wenigen Autoren, die ähnliche Tendenzen feststellten, zählt DUSSICH (1989), der für Täter und Opfer bei Gewaltkriminalität unter amerikanischen Schülern konstatiert, daß beide sich eher ähneln als unterscheiden. Er versucht, dies mit psychologischen Copingtheorien zu erklären. Wir meinen, daß die Gleichläufigkeiten dafür sprechen, Aggression als Bestandteil und Folge von Interaktionsprozessen zwischen Personen zu verstehen, die zunehmend konflikthaft und kommunikationsbehindert sind und zu aggressiven Kreisprozessen führen, nicht aber einseitig als Merkmal bestimmter Personen oder Gruppen (SCHWIND u. a. 1989, S. 76ff.; LÖSEL u. a. 1989, S. 11; BORNEWASSER 1990, S. 155; NOLTING 1991, S. 146).

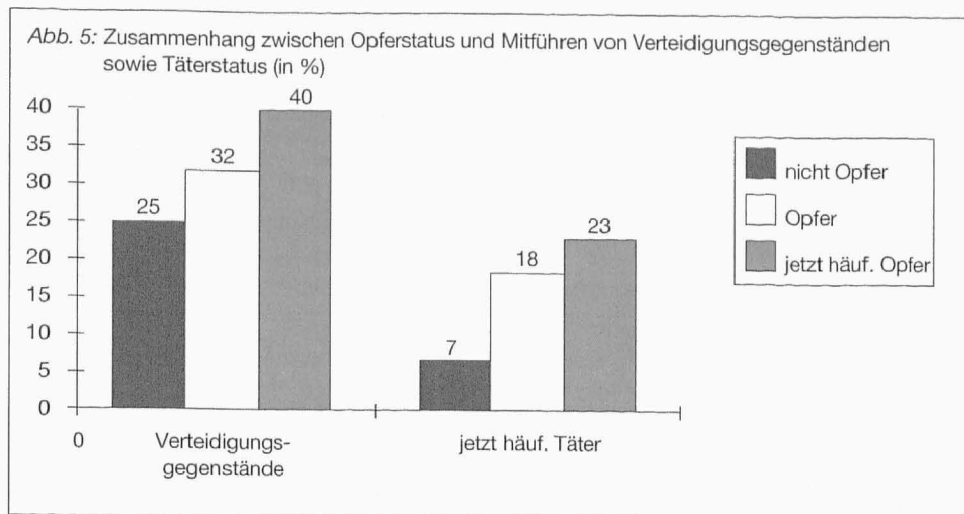
In welchem Maße die Schulaggression als interaktives Geschehen zu betrachten ist, ergibt sich auch aus den Zahlen zur personellen Verquickung von

Abb. 4: Zusammenhang zwischen Opferstatus und gewaltorientierten Verteidigungsstrategien (in %)



Opfer- und Täterstatus. Inwieweit dahinter wiederum gemeinsame Bedingungen in der Sozialisation stehen, kann nur vermutet, aber mit dieser Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Am ehesten deutet noch die Tatsache auf gleichartige Mangelmilieueinflüsse hin, daß Opfer wie Täter signifikant häufiger als die anderen befragten Schüler das Gespräch mit den Eltern ablehnen und eher noch mit Lehrern sprechen. Auf jeden Fall können Intentionen zu pädagogischer Einflußnahme und psychologische Interventionsversuche offenbar effektiver sein, wenn sie die hinter den gefundenen Gleichläufigkeiten von Denken und Handeln bei „Opfern“ und „Tätern“ stehenden Gemeinsamkeiten in Problemdruck und Bedürfnisnot sehen und berücksichtigen. Vielleicht liegt hier ein Grund für den relativ guten Erfolg von Versuchen, die Methode des Täter-Opfer-Ausgleichs (vgl. HÖRMANN u. a. 1988, S. 280; „Jugend und Kriminalität ...“ 1990) aus der Kriminologie bzw. forensischen Psychologie auf die Bekämpfung von Schulaggression zu übertragen, d. h. die durch Lehrer, interessierte Eltern oder kompetente Schüler vermittelte Kommunikation zwischen Betroffenen über Zusammenhänge, Gründe und Folgen unter Verzicht auf schnelle Entschuldigung oder pauschale Verurteilung zu versuchen.

Hinweise auf die *Eskalation* aggressiven Geschehens können aus einer Reihe von Ergebnissen abgeleitet werden. Für Opfer wie für Täter sowie für die Schüler, die das jetzt häufiger als früher sind, sind gewaltsame Verteidigungsstrategien typisch, für die jeweilige Vergleichsgruppe sind sie antypisch (s. Tab. 4 und Abb. 4). Durchweg die gleichen signifikanten Konfigurationen ergeben sich für das Mitführen von Verteidigungsgegenständen. Beteiligte in allen vier Varianten tragen sie öfter als die jeweilige Vergleichsgruppe. Die prozentuale Verteilung für den Opferstatus zeigt Abb. 5. Ferner ergibt sich aus



den KFA: Mit der Intensität des Opferstatus steigt die Anzahl derer, die jetzt auch häufiger selbst aggressiv sind als früher (Abb. 5). Auf allen drei unterschiedenen Ebenen, der Orientierung auf gewaltorientierte Handlungsvorsätze beim Schutz, den entsprechenden Vorbereitungshandlungen („Aufrüstung“) und der Aggressionsausübung („Täterschaft“), steigt die Aktivität mit dem Opferwerden und dem Ausmaß des Opferstatus. Dabei geht es nicht nur um Folgen aggressiven Geschehens, sondern zwangsläufig um Ursachen weiterer Aggressionen. Das betrifft zwar immer noch den kleineren Teil der Schüler. Aber die Logik dieser spiralförmigen Prozesse trägt es in sich, daß dieser Anteil immer größer wird, wenn nicht Einfluß genommen wird.

4. Schluß

Die Ergebnisse vermitteln einen begrenzten Einblick in die subjektive Verarbeitung von Aggression in der Schule durch Schüler sowie in die recht unterschiedlichen Sichtweisen und Reaktionen verschiedener Gruppen von Schülern. Es wird deutlich, wie bedeutsam die Kenntnis und die Berücksichtigung dieser „Konstruktion von Wirklichkeit“ für die Effizienz pädagogischen Handelns sind. Adressatenspezifisch sowie sinnvolle Ziel- und Handlungsdimensionen sind ohne Bezug auf dieses „Expertenwissen“ nicht effektiv einzubringen in alle jene präventiven und korrektiven Handlungsfelder (vgl. im einzelnen z. B. SCHWIND u. a. 1989; HURRELMANN 1991; NOLTING 1991; FELTES 1989), die hier nicht Gegenstand sein sollten. Die Handlungskompetenz der in diesen Feldern Bemühten ist auch daran zu messen, wie intensiv und wie differenziert die Spezifik der Schülersicht zur Kenntnis genommen, als Feedback für das eigene Denken und Handeln genutzt und mit wissenschaftlicher Analytik sowie eigenem Alltagsbewußtsein verknüpft wird. Die Ergebnisse sollen „Stoff“ für solche Absichten anbieten. Sie überhaupt zu hegen, heißt,

sich auf den Erziehungsauftrag der Schule rückzubedenken und damit wahrscheinlich den derzeit wichtigsten Beitrag dazu zu liefern, den Bildungsauftrag realisieren zu können. Gerade am Beispiel schulischer Aggression wird es klar: Schule ist Schnittpunkt zweier Lernfelder, nämlich der Aneignung von Sachwissen und des sozialen Lernens. Zu letzterem gehört auch, daß sie Austragungsort, Produzent und Zielscheibe von Aggression (vgl. WEINREICH 1987, S. 36) ist. Das eine Feld sorgfältig bestellen zu wollen und das andere wuchern zu lassen, mindert offenbar den Gesamtertrag.

Literatur

- APTER, S. J.: *Troubled children, troubled systems*. New York 1982.
- ASKEW, S.: Aggressive behaviour in boys – to what extent is it institutionalised. In: T. P. TATUM/D. A. LANE (Eds.): *Bullying in Schools*. Trentham Books 1989.
- BAUMANN, R.: Gewalt und Schule. *Schulmanagement* (23) 4/1992, S. 36–42.
- BÄUERLE, S./SCHOLTEN, E.: Schülerreaktionen auf gewalttätiges Verhalten. In: S. BÄUERLE (Hrsg.): *Schülerfehlverhalten*. Regensburg 1988, S. 65–76.
- BAYH, B.: School violence and vandalism: Problems and solutions. *Journal of Research and Development in Education* 11/1977, S. 5–9.
- BERKOWITZ, L.: *Aggression*. New York 1962.
- BIERHOFF, H. W.: *Sozialpsychologie*. Stuttgart 1988.
- BORNEWASSER, M.: Aggression als Interpretationskonstrukt. In: D. FREY (Hrsg.): *Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesell. f. Psychologie in Kiel 1990*, Bd. 2. Göttingen u. a. 1990.
- BREHM, S. S./BREHM, J. W.: *Psychological reactance. A theory of freedom and control*. New York 1981.
- BREHM, J. W. (Ed.): *A theory of psychological reactance*. New York 1966.
- CSIKSZENTMIHALYI, M./LARSON, R.: Intrinsic rewards in school crime. In: K. BAKER/R. J. RUBEL (Hrsg.): *Violence and crime in the schools*. Toronto 1980, S. 181–192.
- DETTENBORN, H.: „Ostspezifische“ Ursachen aggressiven Verhaltens in der Schule. *Pädagogik und Schulalltag* 46 (1991), 1, S. 471–479.
- DETTENBORN, H.: Sind Schüler schon kleine Politiker? *Deutsche Lehrerzeitung* 13/1992, S. 9.
- DOLLARD, J. et al.: *Frustration and aggression*. New Haven 1939.
- DUSSICH, J.: Opfer von Schülerkriminalität an amerikanischen Schülern. In: S. BÄUERLE: *Kriminalität bei Schülern*. Bd. 2. Stuttgart 1989, S. 206–219.
- FELTES, T.: Gewalt in der Schule. In: H.-D. SCHWIND/J. BAUMANN (Hrsg.): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt*, Bd. III. Berlin 1989.
- FESHBACH, S.: The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychol. Rev.* 1964, 71, S. 257–272.
- GEER, J. H./DAVISON, G. C./GACHEL, R. I.: Reduction of stress in humans through nonveridical perceived control of aversive stimulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 16, S. 731–738.
- GOLDSTEIN, A. P./APTER, S. J./HAROOTUNIAN, B.: *School violence*. Englewood cliffs 1984.
- GRABITZ-GNIECH, G./GRABITZ, H. J.: Psychologische Reaktanz: Theoretisches Konzept und experimentelle Untersuchungen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1973, 4, S. 19–35.
- HABERMANN-MORBAY, B.: Sachzerstörungen an Schulen. In: S. BÄUERLE (Hrsg.): *Schülerfehlverhalten*. Regensburg 1988, S. 51–64.
- HECKHAUSEN, H.: *Motivation und Handeln*. Berlin u. a. 1989.
- HEINZE, TH./MÜLLER, E./STICKELMANN, B.: *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München 1975.
- HÖRMANN, G./NESTMANN, F. (Hrsg.): *Handbuch der psychosozialen Intervention*. Opladen 1988.

- HOLTAPPELS, H.G.: Schülerprobleme und abweichendes Schülerverhalten aus der Schülerperspektive. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (1985), S. 291–323.
- HUMPERT, W.: Aggressionen in der Schule. In: Jugend und Gewalt. Jugendschutzforum '88. Tagungsbericht. Köln 1989, S. 77–91.
- HURRELMANN, K.: Gewalt in der Schule. In: H.-D. SCHWIND/J. BAUMANN (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bd. III. Berlin 1989.
- HURRELMANN, K.: Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun? Kind, Jugend, Gesellschaft 36 (1991), H. 4, S. 103–108.
- HURRELMANN, K.: Junge Menschen als Täter und Opfer von Gewalt und Ausbeutung. In: Jugend und Gewalt. Jugendschutzforum '88. Tagungsbericht. Köln 1989, S. 16–32.
- IRWIN, F.W.: On desire, aversion and the affective zero. Psychol. Rev. 1961, 68, S. 293–300.
- Jugend '92. Studie im Auftrag des Jugendwerkes der Deutschen Shell. Bd. 1. Opladen 1992.
- Jugend und Kriminalität in der Diskussion. Lehrerinformationen und Anregungen für den Unterricht. Hrsg. vom Landeskriminalamt Baden-Württemberg. Stuttgart 1990.
- KAISER, G.: Kriminologie. Heidelberg u.a. 1987.
- KAHNEMAN, D./TVERSKY, A.: Subjective probability: A judgement of representativeness. Cognitive Psychology 3/1972, S. 430–454.
- KELLEY, H.H.: Attribution in social interaction. New York 1971.
- KORNADT, H.-J.: Entwicklungsbedingungen unterschiedlicher Aggressivität in Japan und in Deutschland. Beitrag des Kulturvergleichs zur Motivationstheorie. Psychologische Beiträge 3/1988, S. 345–375.
- KUHL, J.: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin 1983.
- LAUTSCH, E./LIENERT, G.A.: Binärdatenanalyse. Weinheim 1993 (im Druck).
- LAUTSCH, E./VON WEBER, S.: Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). Berlin 1990.
- LIENERT, G.A. (Hrsg.): Angewandte Konfigurationsfrequenzanalyse. Frankfurt a.M. 1988.
- LÖSEL, F./SELG, H./SCHNEIDER, U./MÜLLER-LUCKMANN, E.: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus psychologischer Sicht. Gutachten der Unterkommission I. In: H.-D. SCHWIND/J. BAUMANN (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bd. II. Berlin 1989.
- MURILLO, R.: Vandalism and school attitudes. Diss., Florida State University 1977.
- NOLTING, H.-P.: Lernfall Aggression. Reinbek 1991.
- OLWEUS, D.: Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In: D. MAGNUSSON/V.L. ALLEN (Eds.): Human Development. New York 1984, S. 353–365.
- SCHNEIDER, H.J.: Victimologie. Tübingen 1975.
- SCHNEIDER, H.J.: Kriminologie 1987.
- SCHWIND, H.-D./BAUMANN, J./SCHNEIDER, U./WINTER, M.: Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland. Endgutachten. In: H.-D. SCHWIND/J. BAUMANN (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt, Bd. I. Berlin 1989.
- SELG, H./MEES, U./BERG, D.: Psychologie der Aggressivität. Göttingen u.a. 1988.
- STRACK, F.: Urteilsheuristiken. In: D. FREY/M. IRLE (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Bd. III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern 1985, S. 239–267.
- THEUNERT, H.: Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Opladen 1987.
- THOMAS, A.: Grundriß der Sozialpsychologie, Bd. 2. Göttingen u.a. 1992.
- TVERSKY, A./KAHNEMAN, D.: Judgment under uncertainty: Heuristics and biases Science 185/1974, S. 1124–1131.
- WEINER, B.: Motivationspsychologie. München 1988.
- WEINREICH, J.P.: Aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Diss., Univ. Kiel 1987.
- WICKLUND, R.A.: Freedom and reactance. Potomac, Maryland 1974.
- WORTMAN, C.B./BREHM, J.W.: Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In: L. BERKOVITZ (Hrsg.): Advances in experimental social psychology, Vol. 8. New York 1975.
- WORTMAN, C.B.: Some determinants of perceived control. Journ. of Personality and Social Psychology 31, 1975, S. 282–294.

Abstract

Students' attitude to aggression in school and their personal involvement are examined on the basis of a survey among 2553 students. The authors proceed from the assumption that knowledge of the students' everyday theories in the sense of feedback can support the teachers' self-image and their competence as regards pedagogical action. The questionnaires touch on aspects such as the students' ideas as to the cause of aggression, the intensity of protective thinking, different kinds of protective strategies and defensive action, as well as the willingness to talk about aggression with teachers and parents. The results show differentiated relations with demographic data and with the students' personal involvement in the aggressive acts as both "perpetrator" and "victim"; these relations are interpreted on the basis of both theories of aggression and psychological theories of control and of reactance. Finally, practical consequences for the school are discussed.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Harry Dettenborn, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Päd. Psychologie,
Unter den Linden 9, 10099 Berlin

Dr. Erwin Lautsch, Kriminologische Forschungsstelle, Magdalenenstr. 17-19, Haus 4,
10365 Berlin